

La Política de la Educación social en la Europa de las desigualdades

Javier Bascuñan Cortés*

Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España
{javier-bascunan@uv.es}

Recibido el 2 Abril 2013; revisado el 6 Abril 2013; aceptado el 23 Abril 2013; publicado el 15 Julio 2013

DOI: 10.7821/naer.2.2.102-108

RESUMEN

El propósito de esta investigación es analizar algunos de los indicadores que permiten comprender el estado actual de la Política de la Educación social en Europa, con especial referencia a España. También se enumeran algunas de las políticas sociales y educativas que tanto en Europa como en España intentan hacer frente a los retos impuestos por la actual crisis económica. Se señalan algunas de las insuficiencias, incumplimientos y contradicciones inherentes al proceso de construcción de la ciudadanía europea. Se apuntan algunos de los temas clave que con motivo de la crisis económica parecen preludiar una crisis social y democrática más profunda si cabe que la puramente económica. Se argumenta cómo las nuevas formas de desigualdad ponen en evidencia el fracaso de algunas de las grandes declaraciones de intenciones y objetivos de la Unión Europea. Se cuestiona la supeditación de lo social y de lo democrático a la economía neoliberal, es decir, la negación de las ideologías. Se concluye presentando algunos de los temas clave que pueden servir como ejes en torno a los cuales redefinir el contenido de las políticas de la educación social en Europa y en España, contribuyendo a sentar las bases de una nueva ciudadanía democrática europea.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS, DEMOCRACIA, CARACTERÍSTICAS REGIONALES.

1 INTRODUCCIÓN

El largo camino recorrido por la política social y educativa europea, si se quiere, ha sido el de un permanente avance en la ampliación y en la extensión del interés por los temas de índole social, por la educación, por la profundización de la democracia, por la extensión de la ciudadanía europea, salpicado no obstante de fracasos, y diseñado de arriba hacia abajo, con escasa implicación social en sus resultados, aunque con notable repercusión en lo concerniente a la incorporación a las agendas de los estados miembros de los grandes temas objeto de la preocupación y el interés de las instituciones comunitarias.

El objetivo de este trabajo es analizar el estado actual de la

política de la educación social en Europa, con especial referencia a España, mediante la referencia a algunos de los indicadores que permitan comprender la amplitud, la profundidad y la complejidad de los cambios en las relaciones sociales y en la elaboración de políticas en materia de educación que es necesario emprender para hacer frente a las consecuencias de una crisis económica que ya deja entrever una crisis social y democrática más amplia que puede poner en cuestión las bases de la ciudadanía europea en ciernes.

¿Cuál es el estado de la Política de la educación social en Europa y en España? Para responder a esta pregunta se hace necesario justificar qué se entiende por Política de la educación social, lo que implica situar a la educación en el marco de la estructura social. También se hace necesario justificar cómo las políticas en materia de educación contribuyen a mantener y transformar dicha estructura social. O lo que es lo mismo, cabe establecer las relaciones dialécticas pertinentes entre educación y sociedad. Si el análisis de la educación no se incardina en la estructura social, el cambio social y cultural se hace imposible. Se propone pues una reflexión crítica que analice los valores, las suposiciones, y las prácticas, desde una doble mirada, hacia las instituciones educativas y hacia la sociedad (Armstrong & Richards, 2011, p. 1).

1.1 Sobre la estructura social como el espacio de interpretación de las políticas educativas

Se ha considerado en este estudio que las políticas educativas no son sino una parte, o mejor, uno de los enfoques, el educativo, desde el que intervienen las políticas sociales. Y que las políticas sociales, y su componente educativo, son el resultado de la estructura social vigente en un contexto en un momento histórico concreto. Las transformaciones de las políticas educativas que afectan en negativo a la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje implicados en los diversos niveles del sistema educativo pueden explicarse como consecuencia, bien de las crisis económicas que de forma cíclica sacuden la estructura social, bien de la influencia de los postulados ideológicos desde los cuales se aborda la reforma de esa misma estructura social. En el primer caso serían los motivos económicos los que obligarían a hacer “más con menos” para que la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje no se viese afectada. En el segundo caso serían los motivos ideológicos, amparándose en la necesidad ineludible de una reforma económica neoliberal, los que obligarían a esa misma exigencia.

Ese hacer “más con menos” no está exento de consecuencias, la principal de las cuales no será nunca la mejora de la calidad de las políticas sociales y educativas. Como ha puesto en

*Por correo postal dirigirse a:
Universidad de Valencia.
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
Avda. Blasco Ibáñez, 30.
46010-Valencia.
Spain.

evidencia el último informe FOESSA publicado en nuestro país, las medidas de contención del déficit público adoptadas en España desde 2010 suponen un punto de inflexión en el acceso a derechos sociales como la educación, o como la atención a las personas en situaciones de dependencia, sectores en los cuales los recortes en los presupuestos invertidos pueden afectar a la calidad y al rendimiento de ambos sistemas y al del conjunto de los mecanismos de protección y seguridad social vigentes (Ayala, 2013).

No solo existe una evidencia empírica constatable sobre cómo la contención del déficit público contribuye a la disminución de la calidad de los sistemas de protección social y de educación vigentes, sino también una notable producción teórica que explica el tránsito desde los Estados del Bienestar a los Estados Competitivos (Moos, 2013, p. 21). En el Estado de Bienestar y en el nuevo Estado Competitivo subyacen modelos divergentes de políticas sociales y educativas cuyos discursos manejan conceptos no menos contrapuestos. Frente a justicia social, equidad política, o igualdad económica, se habla ahora de competitividad, eficacia, eficiencia, control presupuestario, encuadramiento de la disponibilidad de la fuerza de trabajo, de las materias primas y de los capitales (Pedersen, 2010, p. 72). No debe extrañar por tanto la pregunta que algunos analistas se plantean: *Citizens or workers?* (Noguera, 2004, p. 103). Como el mismo Moos ha reseñado: “Economy frames the contemporary state” (2012).

¿Cómo están influyendo estos cambios en la percepción de los ciudadanos europeos y españoles? ¿Afecta el abandono de las políticas de bienestar a la confianza de la ciudadanía en sus instituciones políticas?

1.2 Sobre la contribución de la política de la educación social a la conservación y a la transformación de la estructura social

Si la estructura social es el espacio del que emergen las políticas sociales y educativas, y por tanto el ámbito desde el que cabe interpretarlas, la educación social no será sino la educación cívica, la educación para la ciudadanía: *la formación para la comprensión de la estructura social, el aprendizaje de las competencias necesarias para incluirse en ella, y la educación en los valores que contribuyan a su conservación y transformación*. Mediante el conjunto de los procesos de enseñanza – aprendizaje desarrollados en el sistema educativo, la sociedad contribuye a conservar y transformar las estructuras sociales vigentes para hacerlas más igualitarias, democráticas, y equitativas, o al contrario, más competitivas, antidemocráticas, e injustas. Pero la sociedad también dispone de una multiplicidad de instituciones, normas y recursos distintos a los del sistema educativo que facilitan esos mismos aprendizajes en ámbitos ajenos al de las instituciones de enseñanza. El conjunto de las experiencias de aprendizaje adquiridas en las instituciones educativas, pero también en la familia, en el trabajo, en las ciudades, en las asociaciones, permiten seguir cursos de acción, individual y colectiva, que contribuirán a crear condiciones de vida marcadas por una mayor o menor igualdad, democracia y equidad. La política de la educación social, en tanto que educación para la ciudadanía, no dejará de ser sino el enfoque político, ideológico, adoptado por un sistema educativo, y por el conjunto de instituciones, normas y recursos de una sociedad, para educar a sus ciudadanos en el mantenimiento y en la transformación de la estructura social en un sentido determinado.

Desde dicha perspectiva, por citar un ejemplo, para que las políticas de inclusión social sean efectivas cabe reducir todas las presiones de exclusión, no solo en el sistema educativo, sino también en el conjunto de la sociedad, estableciendo una relación dinámica entre educación y sociedad. La inclusión en la educación está relacionada con la participación creciente en, y la reducción de la exclusión de, las oportunidades de aprendizaje, las culturas y las comunidades de la corriente principal. La inclusión es un proceso sin fin en el que se trabaja para preparar el terreno para hacer factible la consecución de un ideal cuando todas las presiones excluyentes dentro de la educación y la sociedad han sido eliminadas (Booth, 2003, p. 2). Y en dicho sentido, los principios que constituyen la base de la política y la práctica inclusiva son, fundamentalmente, los derechos humanos, la equidad, la justicia social y la lucha por una sociedad no discriminatoria (Armstrong & Barton, 2007, p. 6).

¿Consideran los ciudadanos europeos y españoles que se han visto afectadas la igualdad, la atención a la diversidad, la no discriminación? ¿Afecta dicha percepción a la cultura democrática de la ciudadanía europea? ¿Corre algún riesgo la misma democracia como sistema?

2 MATERIALES Y METODOLOGÍA

En este trabajo se interpreta el estado actual de la política de la educación social en Europa, con especial referencia a España, a partir de una selección de indicadores tomados del *Standard Eurobarometer 78*, del *Special Eurobarometer 393*, y del *Flash Eurobarometer 373*, los últimos datos estadísticos disponibles derivados de los sondeos de opinión presentados por la Comisión Europea. Se ha realizado una revisión de la documentación española y europea relacionada con los objetivos de la investigación. También se describen algunas de las principales acciones emprendidas por la Unión Europea, y por España, en materia de política social y educativa.

La investigación, de carácter descriptivo, ha adoptado un enfoque diacrónico, hermenéutico y crítico, buscando la articulación de las dimensiones histórica, cultural, socio-política y contextual para permitir una primera aproximación al análisis de los materiales disponibles (Horkheimer, 2003). El problema de investigación seleccionado: el estado actual de la política de la educación social en Europa, con especial referencia a España, deriva de las situaciones que han producido las medidas recogidas en los documentos analizados (Piñuel Raigada, 2002, pp. 8-9). Se ha seguido el esquema: descripción, ordenamiento de datos y teorización, con la finalidad de satisfacer el objetivo propuesto (Corbin, 2002, pp. 13-16).

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Las reformas en materia de educación, empleo y formación profesional

3.1.1 El marco europeo y español: en busca del crecimiento económico, la competitividad y el empleo

En el año 2000 la UE adoptó la Estrategia de Lisboa que, para el año 2010, buscaba convertir a la UE en la economía basada en el conocimiento más avanzada del mundo (Lisbon, 2000). Si en la cumbre de Lisboa se formularon los objetivos que Europa debería alcanzar para el año 2010, como consecuencia del Informe del grupo presidido por Win Kok para la Comisión Europea (2004) el crecimiento, la competitividad y la creación

de empleo se convirtieron de nuevo en objetivos esenciales para el relanzamiento de la nueva estrategia de Lisboa, reformulada en el Consejo Europeo de marzo de 2005 (Commission, 2005).

El panorama de las relaciones entre educación, empleo y formación profesional en Europa ha experimentado, en la última década, una profunda y espectacular transformación tanto en lo relativo al conjunto de medidas de reforma adoptadas, como en lo concerniente a los indicadores disponibles para el análisis y el seguimiento de los resultados de dichas reformas.

Y ello, hay que reseñarlo, al hilo de lo recogido en las directrices emanadas de la UE, especialmente como consecuencia de la adaptación a cada país de lo contemplado en la estrategia de Lisboa, de la que derivaron, entre otras iniciativas:

- el Libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud europea”, de 2001 (Commission, 2001), recogido en la Resolución del Consejo de junio de 2002 (Council of the European Union, 2002);
- la Declaración de Copenhague de noviembre de 2002 (Copenhague, 2002);
- el Informe Intermedio Conjunto del Consejo y de la Comisión: “Educación y formación 2010”, del 26 de febrero de 2004, para el Consejo Europeo (Council and the Commission, 2004));
- el Comunicado de Maastricht de 14 de diciembre de 2004 (Maastricht, 2004);
- la Decisión del Consejo de 12 de julio de 2005 relativa a las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros, especialmente la directriz 23 (Council of the European Union, 2005);
- la adopción por el Consejo Europeo de primavera de 2005, del Pacto europeo para la juventud (Council of the European Union, 2005);
- el Comunicado de Helsinki acordado el 5 de diciembre de 2006 (Helsinki, 2006);
- el Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008 (Bordeaux, 2008);
- así como la estrategia de la UE para la juventud de abril de 2009 (Commission, 2009).

Como consecuencia de la crisis, un nuevo documento de la Comisión Europea, –el UE 2020–, insiste en formular, como objetivos principales, algunos ya conocidos. El primero de ellos alude a que “el 75% de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada”. El cuarto insiste en que “el porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos” (European Commission, 2010). Entre los objetivos de la aludida cumbre de Lisboa referidos a las mejoras en educación y formación para el empleo ya se formulaban algunos de los objetivos educativos reseñados en la nueva estrategia Europa 2020. Ni que decir tiene que el nuevo documento viene a suponer el reconocimiento tácito del fracaso de los objetivos de la estrategia de Lisboa, revisada.

En este último documento de la UE, la iniciativa emblemática: «Juventud en movimiento» pretende mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo, mediante la promoción de la movilidad de

estudiantes y aprendices, reforzando los resultados y el atractivo internacional de las instituciones de enseñanza superior de Europa, incrementando la calidad general de todos los niveles de educación y formación en la UE, combinando excelencia y equidad, y mejorando la situación laboral de los jóvenes. En su respectivo nivel los Estados miembros necesitarán emprender las siguientes acciones:

- Garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativo y de formación a todos los niveles (desde el preescolar al universitario).
- Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar.
- Reforzar la apertura y relevancia de los sistemas educativos estableciendo un marco de cualificaciones nacionales y acoplado mejor los resultados educativos con las necesidades del mercado laboral.
- Mejorar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo mediante una acción integrada que incluya, entre otros aspectos, orientación, asesoramiento y prácticas.

Son objetivos macro, globales, que ya formaban parte de las medidas impulsadas como consecuencia de la estrategia europea adoptada en Lisboa 2000 y que sin el estallido de la crisis económica internacional difícilmente hubiesen podido alcanzarse, tampoco, en muchos de los países miembros de la UE. El forzado y apresurado esfuerzo que algunos países, como España, han tenido que realizar para adaptar sus políticas anteriores a los nuevos modelos homogéneos de reforma de las políticas de educación, de juventud, de empleo, del mercado de trabajo, y de los sistemas de formación profesional, no han contado ni con tiempo suficiente, ni con los recursos necesarios, ni con la traslación a los profesionales de los mecanismos de formación y reciclaje necesarios para asumir con éxito los retos derivados de tales reformas.

De forma semejante, desde 2009, el nuevo marco estratégico europeo, Educación y Formación 2020, establece cuatro objetivos estratégicos (Council, 2009):

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Parece claro que el proceso de construcción europea está llevando a término una convergencia de los sistemas de educación y formación que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. Dicha convergencia, en el marco de liberalización creciente aludido, conducen a que en las agendas de las políticas sociales figuren de forma inevitable las referencias al “obligado” discurso de la “calidad educativa”, la “promoción del espíritu emprendedor”, la “creatividad”, la “formación en competencias” y otros conceptos clave que lentamente, pero de forma eficaz,

están transformando no solo los marcos, sino también los contenidos de las diferentes políticas educativas europeas. La calidad pasa a entenderse, y a evaluarse, como la adecuación de las políticas educativas de los países miembros a los estándares definidos por índices e indicadores cuantitativos que miden la eficacia y la eficiencia en la aproximación a los objetivos propuestos. Triunfa un empirismo positivista negador de todo enfoque crítico.

Desde Lisboa a Copenhague, de Copenhague a Maastricht, de Maastricht a Helsinki, de Helsinki a Burdeos, y hasta el momento actual, en la nueva estrategia europea ya citada, la UE 2020, las medidas de reforma de los sistemas de educación, empleo y formación profesional propiciadas por la UE han ido dirigidas a fomentar el acceso de la juventud al mercado de trabajo, y han pivotado en torno a dos ejes básicos:

- El aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la paulatina aproximación, y la equiparación en el reconocimiento, tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la educación formal como en la no formal y en la informal.
- La aproximación del sistema educativo y de los sistemas de formación profesional a las necesidades del mercado de trabajo.

Los resultados, no obstante, son desoladores. En enero de 2013 la tasa de desempleo juvenil en la UE27 ha alcanzado un alto nivel, el 23,6%, más del doble que la de los adultos. Alrededor de 5,7 millones de jóvenes están desempleados y más de 7,5 millones de jóvenes menores de 25 años no están actualmente en el empleo, la educación o la formación (los llamados “nini”) (Eurostat, 2013). Frente a dichos datos, que vienen mostrando una preocupante tendencia al alza desde antes incluso del inicio de la crisis, una nueva propuesta de Recomendación de la Comisión Europea al Consejo de la UE quiere garantizar que los jóvenes reciban una oferta de empleo, educación complementaria o formación en un plazo de cuatro meses tras quedar desempleados o acabar la educación formal. Esta propuesta expone igualmente la manera de establecer un sistema de Garantía Juvenil (European Commission, 2012).

También en España, la adecuación de la educación y de la formación profesional a las exigencias del mercado de trabajo ha implicado la promulgación de un amplio paquete de medidas legislativas que han buscado en mayor o menor grado, adecuar el sistema educativo en su conjunto a los ejes de los programas y acciones europeas indicadas, buscando satisfacer las exigencias de crecimiento, competitividad y empleo. No deja de ser significativo que en poco más de diez años el sistema educativo español haya sufrido tres reformas. La primera, la propiciada por el Partido Popular (PP) en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que no llegó a aplicarse. La segunda, la recogida en la todavía vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, promovida por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Y la tercera, en ciernes, el Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, diseñada de nuevo por el PP tras su triunfo electoral en las últimas elecciones generales celebradas en España.

Tres reformas educativas en tan corto espacio de tiempo son un indicador claro del interés ideológico existente en el control de la educación. Merece destacarse el debate en la necesidad de la existencia, y en los contenidos, de la asignatura “educación para la ciudadanía”. Tal debate ha tenido lugar a pesar del carácter teórico de dicha materia, y de que en la misma casi no se encuentren referencias a las prácticas democráticas existentes

en las instituciones educativas, u organizadas en ellas. La “despolitización” de las instituciones educativas derivada de la desvinculación de su entorno social, y de su aislamiento de la vida que se desarrolla a su alrededor implica un elevado precio: la pérdida de una buena parte de la capacidad de las instituciones educativas para contribuir a la formación democrática de sus ciudadanos (Morán, 2012, pp. 51-55).

Las dificultades para encontrar en el sistema educativo la formación de ese “nosotros común” imprescindible para la consolidación de una cultura cívica democrática es generalizable a todos los sistemas educativos europeos, pero con singularidades en el caso español. Lo común: la apertura de la escuela, sobre todo, y especialmente, a las necesidades del entorno económico y laboral, sin ningún énfasis en la apertura a lo social o a lo cultural. Lo diferencial para el caso de España, por ejemplo, el debate aludido que genera la asignatura “educación para la ciudadanía”.

En lo referido estrictamente a la reforma de la Formación Profesional, y a su adecuación a las exigencias del mercado de trabajo, España ha realizado un considerable esfuerzo en los últimos años, plasmado, entre otras, en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; en la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo; en el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo; en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo; en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral; o en el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Dos reformas legislativas son especialmente significativas del giro introducido en las políticas sociales y educativas españolas: el Real Decreto-ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo, y el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

Sin embargo, a pesar de tales medidas, y como en el conjunto de Europa, aunque todavía en mucho mayor grado, en enero de 2013 la tasa de desempleo juvenil en España han alcanzado el 55,5%, solo superada por Grecia (59,4% en noviembre de 2012), más del doble en ambos países que la de los adultos (Eurostat, 2013). También como en la UE27 las perspectivas no tienden sino al empeoramiento. ¿Tiene algo de extraño que se hable de “sistemas de expulsión” del mercado de trabajo? (Gil Rodríguez, 2011).

3.2 Los retos de la ciudadanía europea y española en las sociedades líquidas

3.2.1 ¿Cómo está influyendo la crisis en la percepción de los ciudadanos europeos y españoles respecto a la calidad de los sistemas de protección social y de educación vigente?

Los ciudadanos son conscientes de que la contención del déficit público contribuye a la disminución de la calidad de los sistemas de protección social y de educación vigentes no solo en España, sino también en Europa. En 2012, la mayoría de los ciudadanos europeos (54%, +5 puntos porcentuales desde 2009) consideran que debido a la crisis económica, las políticas de promoción de la igualdad y de la diversidad son juzgadas como menos

importantes y están peor financiadas. En el caso de España dicho porcentaje se eleva al 66% (TNS Opinion & Social, 2012c).

Frente a los temores de la ciudadanía ante la certeza de lo inevitable: la pérdida de calidad de los servicios públicos, la argumentación económica, imperativamente neoliberal, quiere mostrarse aséptica, desideologizada. Pero el motivo es ideológico, político: conviene enfatizar que la solución a la crisis depende de soluciones económicas neoliberales, evitando que se las identifique como el problema que la origina.

Dicho objetivo efectivamente se ha conseguido: según los resultados del eurobarómetro del otoño del 2012 para la UE27, los primeros lugares entre las preocupaciones del conjunto de los europeos a nivel nacional los ocupan los asuntos económicos (paro 48%, situación económica 37%, precios/inflación 24%). En la misma encuesta, y también para la UE27, el sistema educativo solo preocupa, a nivel nacional, a un 7% de los europeos. A nivel personal, las principales preocupaciones de los ciudadanos de la UE27 son las mismas, aunque en distinto orden (precios/inflación 44%, paro 21%, situación económica 19%). También en este caso, es decir, a nivel personal, el sistema educativo solo preocupa a un 9% de los europeos. La preocupación por los temas económicos continua primando sobre la existente respecto de las cuestiones sociales (TNS Opinion & Social, 2012a).

En lo referente a España, a nivel nacional, el paro se convierte en el primer motivo de preocupación de los españoles, con un 78%, treinta puntos más que la media europea, seguido de la situación económica, con un 55%, dieciocho puntos más que la media europea, mientras que el alza de los precios y la inflación solo preocupan al 9% de los españoles, quince puntos menos que la media europea, preocupándoles más la deuda pública y el sistema de sanidad y seguridad social, ambos con un 10%. El sistema educativo solo preocupa a nivel nacional al 4% de los españoles, tres puntos menos que la media europea. A nivel personal, el sistema educativo preocupa al 10% de los españoles, mientras que el paro es su principal preocupación (43%), seguida de la situación económica (32%), y del alza de los precios y de la inflación (29%). Obviamente, el desempleo y la situación económica del país casi monopolizan las preocupaciones de los españoles (TNS Opinion & Social, 2012b). Y sin embargo, por citar tan solo un ejemplo, la tasa de abandono escolar de nuestro país en 2011, una de las más altas de Europa, era del 26,5% (Ayala, 2013, p. 21).

3.2.2 ¿Afecta el abandono de las políticas de bienestar a la confianza de la ciudadanía en sus instituciones políticas?

No sin motivo, entre el eurobarómetro del otoño del 2004 y el del otoño del 2012 la confianza de los europeos en las instituciones comunitarias ha descendido del 50% al 33%, lo que implica, un descenso del 17%, mucho mayor que el manifestado hacia los parlamentos y los gobiernos nacionales, instituciones que en el mismo periodo “solo” han visto disminuir la confianza depositada en ellas en un 10% y un 7% respectivamente (TNS Opinion & Social, 2012a).

En lo referente a España, y en el último eurobarómetro, la confianza en el gobierno nacional es de un 11%, sensiblemente inferior a la de la media de la UE27 (27%), lo mismo que la confianza hacia el parlamento nacional, que en España es de un 9% frente al 28% de la media europea, y que hacia las instituciones europeas, que entre los españoles es de un 20% frente al indicado 33% europeo. Solo la confianza en las

autoridades públicas regionales y locales supera los bajos porcentajes de confianza indicados, aunque siempre con porcentajes más bajos en España que en Europa (un 43% en la UE27 frente al 21% en España) (TNS Opinion & Social, 2012b). Por no hablar de la desconfianza hacia la política en general.

Sin embargo, y conforme a los datos del mismo eurobarómetro 2012, los ciudadanos españoles son de los que más europeos se sienten dentro del conjunto de los ciudadanos europeos, y ello aunque España está por debajo de la media europea en cuanto a la existencia de vínculos de unión con el resto de los países de la UE. Como al conjunto de ciudadanos de la UE27 el derecho europeo sobre el que les gustaría saber más a los españoles es el de “trabajar en otro país de la UE”, aunque con una sensible diferencia, pues mientras en la UE27 dicho porcentaje es del 37%, en España asciende hasta el 43%, incrementándose al 61% entre los desempleados y al 64% entre los estudiantes. Es más que obvio que en contextos de tasas de desempleo juvenil como las reseñadas la iniciativa emblemática “Juventud en Movimiento”, implica una “movilidad forzada” por la búsqueda de empleo (López, Gil, & Bascuñán, 2013).

No deja de sorprender que en el auto-posicionamiento entre las diferentes clases sociales, el 70% de los españoles se consideran “clase trabajadora de la sociedad”, 28 puntos más que la media de la UE27, mientras que el 27% se consideran “clase media”, 22 puntos menos que la media de los ciudadanos europeos (Aranda, 2012). La respuesta a la pregunta antes formulada: *Citizens or workers?*, es más que obvia para los españoles.

3.2.3 ¿Consideran los ciudadanos europeos y españoles que se han visto afectadas la igualdad, la atención a la diversidad, la no discriminación?

Los recortes económicos en las políticas sociales y educativas implican una mayor discriminación. Según los datos del eurobarómetro especial de 2012, el limitado acceso a los bienes y servicios se considera como discriminación contra las personas con discapacidad y contra las personas mayores por más de dos terceras partes de los europeos (68%) (TNS Opinion & Social, 2012c). El 45% de los europeos opina que la discriminación contra las personas mayores de 55 años es común, mientras que la discriminación contra las personas menores de 30 años se considera que es mucho menos común –solo 18% cree que la discriminación está muy extendida (TNS Opinion & Social, 2012c, p. 119).

El hecho de que esta discriminación basada en la edad avanzada se perciba principalmente como una cuestión relacionada con el empleo se verifica en la medida en que muchos europeos creen que la igualdad de oportunidades en el empleo podría ser mejorada: se considera que muchas características personales pueden poner a los buscadores de trabajo en una posición desfavorable durante el proceso de contratación. Tener más de 55 años se considera el principal factor que puede llevar a una situación de desigualdad. En efecto, más de la mitad de los europeos (54%) cree que la edad del buscador de empleo es un obstáculo si tiene más de 55 años; la discapacidad (40%), el color de la piel y el origen étnico (39%) también se consideran como obstáculos. En el caso de España, el porcentaje de encuestados que coincide en considerar que la edad es un obstáculo en el acceso al empleo para los mayores de 55 años se eleva al 66% (TNS Opinion & Social, 2012c, p. 88).

Mayor discriminación implica mayor peligro de la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo especialmente entre los mayores de 55 años, los discapacitados y las minorías étnicas. En 2012, algo más de dos tercios de los europeos (67%) creen que la crisis genera más discriminación económica contra los trabajadores de edad avanzada (más de 55 años). Más de la mitad de los europeos también creen que debido a la crisis económica, la discriminación en el mercado laboral por motivos de discapacidad (53%) y etnia (52%) se incrementó (TNS Opinion & Social, 2012c).

Todo indica que las elevadas tasas de desempleo juvenil no son consideradas una discriminación en el acceso al empleo porque el problema es, simplemente, que no existe empleo, no que se les cierre el acceso al mismo a los jóvenes por el hecho de serlo, como sí ocurre con los restantes colectivos reseñados.

3.2.4 ¿Afecta dicha percepción a la cultura democrática de la ciudadanía europea? ¿Corre algún riesgo la misma democracia como sistema?

Los datos también cuestionan el mito del Estado Relacional, basado en la importancia del voluntariado y de la reciprocidad en la prestación del bienestar a través de las entidades del tercer sector como alternativa al Estado del Bienestar (Bascuñán, 2012, pp. 179-185). Ateniéndonos a los datos del flash eurobarómetro 2013 mientras en la UE27 la mayoría de los europeos consideran que las organizaciones no gubernamentales y asociaciones comparten sus ideales y valores (59%), España es una de las tres excepciones (junto a la República Checa y a Estonia) en las que es mayoritaria la opinión contraria: dichas entidades no comparten sus ideales y valores. Mientras en la UE27 “solo” un 41% de los encuestados consideran que no son necesarias las ONGs y asociaciones, en cinco estados miembros (Rumanía, Grecia, Bulgaria, Portugal y Chipre) es mayoritaria la opinión contraria: no son necesarias (TNS Opinion & Social, 2013, pp. 4-9). Los países más afectados por la crisis económica son los más reticentes a admitir el papel de dichas entidades en la prestación de servicios de bienestar alternativos o complementarios a los del Estado.

La eficacia del voto en el ámbito regional / local o nacional está mejor percibida que el voto en las elecciones europeas o que la participación en entidades asociativas. Mientras que alrededor del 70% de los encuestados en la UE27 cree que el voto en el ámbito local / regional o nacional es una manera eficaz de influir en las decisiones políticas, “solo” alrededor de un 50% piensa que el voto en las elecciones de la UE o unirse a una ONG es eficaz en el mismo sentido. España está 12 puntos por debajo del porcentaje europeo en lo referente a la eficacia del voto local / regional, 11 puntos por debajo en lo referente al voto nacional, 4 puntos por debajo en lo referente al voto europeo y 5 puntos por debajo en lo referente a la eficacia de unirse a una ONG (TNS Opinion & Social, 2013).

Los datos de participación en entidades asociativas no son especialmente elevados. Una quinta parte de los encuestados europeos (20%) dicen que son miembros de una organización económica, social, medioambiental, cultural o deportiva. Alrededor de una persona de cada seis es también miembro de otro tipo de organizaciones específicas (17%), o miembro de un sindicato (16%). Una décima parte (11%) de los encuestados son miembros de una asociación profesional para grupos tales como médicos o profesores. Relativamente pocas personas son miembros de otros tipos de asociaciones como Cámaras de

Comercio (5%) u organizaciones de empresarios (4%) (TNS Opinion & Social, 2013, pp. 31-33).

4 CONCLUSIONES. DESORIENTACIÓN, RIESGOS INCERTIDUMBRES... LOS RETOS DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS NUEVAS SOCIEDADES LÍQUIDAS

La Política de la educación social en Europa y en España debe prestar especial atención a los modos en que se concreta la implicación cívica de las generaciones jóvenes como consecuencia de las transformaciones que a nivel social y educativo está produciendo la respuesta económica neoliberal a la crisis que recorre Europa (Benedicto *et al.*, 2011; Benedicto & López, 2008).

El acceso y la permanencia en el sistema educativo se hace cada vez más difícil para muchos sectores sociales como consecuencia de los recortes presupuestarios. La relativa apertura de los sistemas de educación y formación a quienes están en condiciones de acceder a los mismos no encuentra salidas laborales en el mercado de trabajo. Y sin embargo, en la opinión de los ciudadanos europeos y españoles la baja preocupación por la educación no guarda relación alguna con la muy alta preocupación por el empleo. Como si las oportunidades de educación fuesen ajenas a las oportunidades de empleo en un marco en el que las preocupaciones económicas lo monopolizan todo.

Más allá del empleo, sin embargo, también cabe la apertura del sistema educativo a lo social y a lo político. Lo mismo que se requiere la apertura de la sociedad a otra mirada hacia la educación que no sea estrictamente económica, sino también política y social. Si como se ha reseñado: “economy frames the contemporary state”, lo social y lo político deben recuperar el espacio cedido a la economía. Cabe reducir todas las presiones de exclusión, no solo en el sistema educativo, sino también en el conjunto de la sociedad y de sus restantes políticas sociales.

REFERENCIAS

- Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2012). Retrieved from http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf
- Aranda Palmero, E. (2012). *Eurobarómetro estándar 78. Opinión pública en la Unión Europea. Otoño 2012. Informe nacional. España*. Representación en España de la Comisión Europea. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb78/eb78_es_es_nat.pdf
- Armstrong, F. & Barton, L. (2007). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education the case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-cultural Reflections on Inclusive Education*. London: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-5119-7_2
- Armstrong, F. & Richards, G. (2011). Introduction. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms*. London and New York: Routledge.
- Ayala Cañón, L. (2013). Analizamos los indicadores sociales. In Comité Técnico de la Fundación FOESSA (Coord.), *Análisis y perspectivas 2012. Exclusión y desarrollo social*. Madrid: Fundación FOESSA – Cáritas Española.
- Bascuñán, J. (2012). La democracia como trabajo. Jóvenes entre la comunidad local y la sociedad global. In G. Gil, A. López, & L. B. Muñoz (Coord.), *Jóvenes y ciudad. Espacios de relación y protesta*. Valencia: Asociación Regional y Europea de Análisis.
- Benedicto, J. et al. (2011). *La construcción del sujeto político en la juventud. El caso de los jóvenes andaluces en riesgo*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

- Benedicto, J. & López, A. (2008). Jóvenes y participación política. Investigaciones europeas. In J. Benedicto & A. López (Coord.), *Revista de Estudios de Juventud* (Junio), 81.
- Booth, T. (2003). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In P. Potts, (Ed.), *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*. London: RoutledgeFalmer.
- Bordeaux Communiqué (2008). *The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/bordeaux_en.pdf
- Commission of the European Communities (2001). *European Commission White Paper. A new impetus for European youth*. Brussels, 21.11.2001 COM(2001) 681 final. Retrieved from http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/whitepaper_en.pdf
- Commission of the European Communities (2005). *Communication to the spring European Council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*. Brussels, 2.2.2005 COM(2005) 24 final. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Communities (2009). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities*. Brussels, 27.4.2009 COM(2009) 200 final. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF>
- Council and Commission (2004). *"Education & training 2010" The Success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. 26.2.2004 Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf
- Council conclusions (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (2009/C 119/02) *Official Journal of the European Union*. 28.5.2009 Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
- Council Decision (2005). *Council Decision of 12 July 2005 on Guidelines for the employment policies of the Member States (2005/600/EC)*. *Official Journal of the European Union* 6.8.2005 Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:205:0021:0027:EN:PDF>
- Council of the European Union (2002). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of the 27 June 2002 regarding the framework of European cooperation in the youth field (2002/C 168/02)* *Official Journal of the European Communities* 13.7.2002 Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:168:0002:0005:EN:PDF>
- Council of the European Union (2005). *Presidency Conclusions – Brussels, 22 and 23 March 2005*. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/84335.pdf
- Copenhagen Declaration (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf
- Corbin, J. & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- European Commission (2010). *Communication from the Commission Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010 COM (2010) 2020 final. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2012). *Proposal for a Council Recommendation on establishing a Youth Guarantee*. Brussels, 5.12.2012 COM (2012) 729 final. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0729:FIN:EN:PDF>
- Eurostat (2013). *January. Unemployment statistics*. Retrieved from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics
- Gil Rodríguez, G. (2011). Sistemas de expulsión: jóvenes, inmigrantes, mujeres en la formación y en el mercado laboral. In A. López, G. Gil, & Á. Iglesia (Coord.), *Jóvenes y cambio social global. Respuestas políticas en ciudades europeas*. Valencia: Asociación Regional y Europea de Análisis.
- Helsinki Communiqué (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process*. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/helsinkicom_en.pdf
- High Level Group (2004). *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group chaired for Win Kok*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (*Boletín Oficial del Estado* N° 301 del 17 de diciembre de 2003).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (*Boletín Oficial del Estado* N° 147 del 20 de junio de 2002).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*Boletín Oficial del Estado* N° 307 del 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado* N° 106 del 4 de mayo de 2006).
- Lisbon European Council (2000). *23 and 24 march. Presidency conclusions*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- López, A., Gil, G., & Bascuñan, J. (2013). Von der Mobilität als Lebensprojekt bis die "Mobilität unter Druck" in Rahmen der EU: der Fall Spanien. In *Kongress, Building Tomorrow's Europe* (7 - 8 Mai, 2013) in Bonn.
- Maastricht Communiqué (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf
- Moos, L. (2013). School leadership in a contradictory World, *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 15 – 29.
- Moos, L. (2012). Educational leadership in a competitive state: a contradiction in terms? In *International Journal of Educational Management*, 26(5), 461 – 469. doi: 10.1108/09513541211240255
- Morán, M. L. (2012). Los jóvenes españoles en los espacios de aprendizaje de la ciudadanía, In G. Gil, A. López, & L. B. Muñoz (Coord.), *Jóvenes y ciudad. Espacios de relación y protesta*. Valencia: Asociación Regional y Europea de Análisis.
- Noguera, J. A. (2004). Citizens or workers? Basic income vs. Welfare to Work Policies, *Routges Journal of Law & Urban Policy*, 2(1), 103 - 124.
- Pedersen, O. K. (2010). *Konkurrencestaten [The competitive state]*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. In M. A. Arias (Coord.), *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas* (Vol. 3, (1)).
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (*Boletín Oficial del Estado* N° 3 del 3 de enero de 2007).
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (*Boletín Oficial del Estado* N° 87 del 11 de abril de 2007).
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (*Boletín Oficial del Estado* N° 205 del 25 de agosto de 2009).

Real Decreto-ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo (*Boletín Oficial del Estado* N° 147 del 17 de junio de 2010).

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (*Boletín Oficial del Estado* N° 182 del 30 de julio de 2011).

Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (*Boletín Oficial del Estado* N° 96 del 21 de abril de 2012).

TNS Opinion & Social (2012a). *Standard Eurobarometer 78. Autumn 2012. Public opinion in the European Union. First results*. European Commission's. Directorate-General for Communication. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb78/eb78_first_en.pdf

TNS Opinion & Social (2012b). *Standard Eurobarometer 78. Tables of results. First results. Public opinion in the European Union. Fieldwork: november 2012*. European Commission's. Directorate-General for Communication. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb78/eb78_anx_en.pdf

TNS Opinion & Social (2012c). *Special Eurobarometer 393. Discrimination in the European Union in 2012. Report. november 2012*. European Commission, Directorate-General Justice and co-ordinated by Directorate-General for Communication. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf

TNS Opinion & Social (2013). *Flash Eurobarometer 373. Europeans' Engagement in participatory democracy. Report. February 2013*. European Commission's. Directorate-General for Communication. Retrieved from <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/fl373---report-final-en.pdf>

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo se enmarca en el Proyecto Leonardo: TTV Tools of the Trade for Teaching in VET (vocacional educational training), 1.10.2011 - 30.09.2013, financiado por la European Commission, Direction of Education and Culture y coordinado por Handwerkskammer Freiburg (Chamber of Crafts), Alemania, en colaboración con IRIS e. V., Tübingen (Alemania), AREA Valencia (España), GENESIS Bologna (Italia) and SOLARIS Pitesti (Rumania).

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.